R E P O R T R E S U M E S

ED 019 024 FL 000 819

NORME PEDAGOGIQUE--LES STRUCTURES INTERROGATIVES DU FRANCAIS (PEDAGOGICAL NORM--THE INTERROGATIVE STRUCTURES OF FRENCH).

BY- VALDMAN, ALBERT

PUB DATE MAR 67

EDRS PRICE MF-$0.25 HC-$0.48 10P.

DESCRIPTORS- *FRENCH, *GRAMMAR, *KERNEL SENTENCES, *SECOND LANGUAGE LEARNING, *TRANSFORMATIONS (LANGUAGE), SENTENCE STRUCTURE, LANGUAGE INSTRUCTION, SERIAL ORDERING, TEACHING METHODS, LANGUAGE LEARNING LEVELS, SYNTAX, LINGUISTICS, MORPHOPHONEMICS, PATTERN DRILLS (LANGUAGE),

THIS PAPER DISCUSSES THE SELECTION OF A PEDAGOGICAL NORM FOR FRENCH INTERROGATIVE STRUCTURES. SINCE THIS AREA OF FRENCH GRAMMAR IS PARTICULARLY POLYMORPHOUS, OBJECTIVE CRITERIA ARE SET UP TO MAKE THE SELECTION--FREQUENCY, COMPLEXITY, AND EXTENSIVITY. BECAUSE "EST-CE QUE" CAN BE APPLIED WITHOUT EXCEPTION TO ALL TYPES OF KERNEL SENTENCES, IT WAS CHOSEN AS THE PEDAGOGICALLY PRIMARY INTERROGATIVE STRUCTURE. QUESTIONS INVOLVING INVERSION AND OTHER LESS EXTENSIVE PROCESSES SHOULD BE INTRODUCED GRADUALLY AS THE STUDENT PROGRESSES. THIS ARTICLE APPEARED IN "THE INTERNATIONAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS IN LANGUAGE TEACHING," VOLUME 5, NUMBER 1, MARCH 1967, PAGES 3-10. (AF)

ED019024

1 M 21010 F

IRAL

International Review of Applied Linguistics in Language Teaching

Revue Internationale de Linguistique Appliquée: Enseignement des Langues

Internationale Zeitschrift für angewandte Linguistik in der Spracherziehung

---

FL 000 819

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
OFFICE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL OFFICE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

V/1 (1967)
(March)

Editor:
Prof. Dr. B. Malmberg/Paris

Editorial Advisory Board:

John B. Carroll, Harvard University · Ahalya Chari, Regional College of Education Mysore · A. Culioli, Université de Paris · Anwar S. Dil, Linguistic Research Group of Pakistan Lahore · Hans Glinz, Universität Zürich und Pädagogische Akademie Kettwig Max Gorosch, University of Stockholm · G. Gougenheim, Université de Paris · Alfred Hayes, Center for Applied Linguistics Washington D. C. · F. Irmen, Universität Heidelberg · W. Lambert, Mc Gill University A. Martinet, Université de Paris · Christine A. E. M. Mohrmann, Secretary of CIPL · P. B. Pandit, University of New Delhi · B. Pattison, University of London · B. Quemada, Université de Besançon · R. Quirk, University of London · P. D. Strevens, University of Leeds

Julius Groos Verlag Heidelberg

Contents – Sommaire – Inhalt

Vol. V/1 (1967)

B. Malmberg: Applied Linguistics 1

SURVEYS AND GENERAL ARTICLES:

A. Valdman: Norme Pédagogique: Les Structures Interrogatives du Français 3

J. Ornstein/R. Lado: Research in Foreign Language Teaching Methodology 11

RESEARCH PROJECTS AND REPORTS:

E. H. Rocklyn: The Development and Test of a Special Purpose Foreign Language Training Concept 27

ANNOUNCEMENT 37

REVIEWS 39

PUBLICATIONS RECEIVED 49

Coming issues will include the following articles:

M. de Carvalho (Heidelberg): Periphrastische Prädikatsformen mit Modalverben im Portugiesischen als Übersetzung von Adverbien und adverbiellen Bestimmungen bei finiten Verben im Deutschen.

M. Gorosch (Stockholm): Teaching by Telephone: An Experiment in Language Teaching.

W.F. Mackey/J.-G. Savard (Québec): The Indices of Coverage: A New Dimension in Lexicometrics.

M. Sh. Pillai (Annamalainagar): Problems in Teaching Tamil to Foreign Students.

ilený/J. Peprnik (Olomouc): Foreign Language Teaching Picture as Organised System.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS COPYRIGHTED MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY Julius Groos Verlag

TO ERIC AND ORGANIZATIONS OPERATING UNDER AGREEMENTS WITH THE U.S. OFFICE OF EDUCATION. FURTHER REPRODUCTION OUTSIDE THE ERIC SYSTEM REQUIRES PERMISSION OF THE COPYRIGHT OWNER."

© 1963 Julius Groos Verlag

6900 Heidelberg/Germany, Gaisbergstraße 6–8
P. O. Box 629. Cable Address: Groos Heidelberg
Banking Account no. 02/52338 Deutsche Bank Heidelberg

Editor: Prof. Dr. Bertil Malmberg
Université de Paris, Institut de Phonétique
19, rue des Bernardins, Paris Ve/France

Published quarterly
Erscheint vierteljährlich

Subscription per Vol.	Europe (excl. France)	Overseas (excl. USA)
Individual	DM 38.– (US$ 9.50)	DM 39.– (US$ 9.75)
Institutional	DM 42.– (US$ 10.50)	DM 43.– (US$ 10.75)
Single Copies	DM 10.50 (US$ 2.65)	DM 11.– (US$ 2.75)

Postage included
France: Price: NF 60 – Sole Agency: Librairie Marcel Didier – 4 et 6, rue de la Sorbonne – Paris V
USA: Price: US$ 10.75 – Sole Agency: Chilton Books, A Division of Chilton Company – East Washington Square – 525 Locust Street – Philadelphia 6, Penna. (19106)

NORME PEDAGOGIQUE:
LES STRUCTURES INTERROGATIVES DU FRANCAIS

Albert Valdman

This paper discusses the selection of a pedagogical norm for French interrogative structures, an area of French grammar particularly affected by *polymorphism*, the availability of apparently synonymous structures or forms to express the same category or the same range of meaning.

In order to establish objective criteria for a pedagogical norm, French interrogative structures are derived from underlying *kernel sentences* (identical with declarative sentences) by a set of transformational rules which replace the sentence category to be questioned with a pronominal element, rearrange the constituents of the sentence, imbed one sentence in another, or add new elements. Three criteria of selection, or rather of sequence—since any learner aiming at a native-like command of the language will eventually have to internalize all interrogative structures—are proposed:
(1) *frequency,* (2) *complexity,* and (3) *extensivity.*

Of the two most frequent French interrogative structures recognized as "correct", the prefixation of *est-ce que* appears to be simpler. But inversion of noun and verb apparently represents a more generalized transformation in French grammar, even though it introduces syntactic and morphophonemic complications. Only because it can be applied without exception to all types of kernel sentences, prefixation of *est-ce que* is chosen as the pedagogically primary interrogative structure. Questions involving inversion and other less extensive syntactic processes should not be neglected; they should be introduced gradually in a "spiralling" progression i.e., at first for passive recognition only and only later for active drill when the most extensive structure has been internalized by the learner.

Der vorliegende Artikel erörtert die Wahl einer pädagogischen Norm von französischen Frageformen – ein Gebiet der französischen Grammatik, das besonders stark durch *Polymorphie* gekennzeichnet ist, d. h., durch das Vorhandensein von offenbar synonymen Strukturen oder Formen, um dieselbe Kategorie oder denselben Bedeutungsbereich auszudrücken.

Um objektive Kriterien für eine pädagogische Norm aufstellen zu können, werden die französischen Frageformen von Kernsätzen abgeleitet (identisch mit Aussagesätzen), durch eine Anzahl von Transformationsregeln, die die Satzkategorie, welche in eine Fragestellung umgewandelt werden soll, mit einem Pronomen ersetzt, die die Konstituenten des Satzes neu ordnet, die einen Satz in den anderen einbettet oder neue Elemente hinzufügt. Da jeder Lernende, der eine fließende Beherrschung der Fremdsprache anstrebt, sich alle Fragestrukturen aneignen muß, werden drei Kriterien für die Wahl oder besser die Aufeinanderfolge vorgeschlagen:
1. Häufigkeit
2. Komplexheit
3. Umfang

FL 000 819

Unter den beiden häufigsten französischen Fragestrukturen, die als korrekt anerkannt sind, scheint *est-ce-que* die einfachere zu sein. Die Inversion von Substantiv und Verb stellt jedoch offensichtlich eine allgemeinere Transformation in der französischen Grammatik dar, obwohl sie syntaktische und morphophonemische Komplikationen mit sich bringt. Nur weil es ohne Ausnahme für alle Arten von Kernsätzen angewendet werden kann, wird *est-ce-que* als die pädagogisch wichtigste Fragestruktur gewählt. Fragen, die Inversionen und andere weniger umfassende syntaktische Vorgänge bedingen, sollten nicht vernachlässigt werden. Sie sollten nach und nach in spiralenförmiger Progression gebracht werden, d. h. zuerst nur zum passiven Verstehen und später, wenn der Lernende sich die umfassendsten Strukturen angeeignet hat, auch für den aktiven Drill.

Il n'existe pas de communauté linguistique parfaitement homogène, et que les membres d'une communauté linguistique donnée arrivent à communiquer entre eux malgré des différences d'accent, de registre et de style, différences qui affectent non seulement des détails secondaires mais aussi des traits distinctifs, s'explique par le fait que les personnes qui parlent la même langue ne remarquent pas ces différences tant qu'elles ne nuisent pas à la compréhension.

Dans un enseignement de langue étrangère qui vise à l'acquisition du comportement linguistique total par l'élève, le professeur sera confronté à chaque pas par les problèmes que suscite la variation linguistique. Ni la phonétique et la grammaire traditionelles à tendance normative ni la linguistique structurale ne sont en mesure de lui venir en aide. Celle-ci ne peut lui offrir qu'une norme abstraite qui ne correspond à aucun usage concret ou lui indiquer que toutes les alternatives sont admissibles, tandis que celle-là lui impose une norme tyrannique et arbitraire. Il est évident que lorsque plusieurs variantes linguistiques se présentent, le choix de l'enseignant n'est pas sans conséquences puisqu'il déterminera la progression pédagogique. Si l'enseignant décide de présenter toutes les variantes possibles pour éviter un choix arbitraire, sa tâche, et surtout celle de l'élève, en sera d'autant plus compliquée. Jusqu'à présent on a ignoré les conséquences pédagogiques de la variation linguistique parce qu'on a sous-estimé sa complexité. On pensait que les variantes linguistiques s'acquéraient facilement en contexte sans qu'il y ait eu besoin de les traiter systématiquement ou de les intégrer au matériel pédagogique. Or, pas plus que tout autre aspect du comportement linguistique, les variantes ne s'acquièrent par osmose. Comme le savent fort bien ceux qui ont appris le français comme langue étrangère, la variation est sans doute l'un des traits les plus caractéristiques de cet idiome et c'est elle qui rend cette langue difficile à comprendre et à parler.

Nous estimons que le domaine le plus prometteur qui s'offre à la linguistique appliquée est l'élaboration de normes pédagogiques. Puisque la variation est un des traits inhérents du langage il ne suffit plus d'esquiver le problème en se réfugiant derrière l'autoritarisme linguistique ou en prétendant que tout choix est arbitraire; il nous faut trouver des principes objectifs résidant dans la nature du language lui-même ou découlant de considérations pédagogiques.

Structures interrogatives

Parmi les nombreux traits structuraux qui rendent l'acquisition du français malaisée doit certainement figurer le *polymorphisme*, la présence dans la langue d'une multiplicité de formes ayant la même fonction grammaticale ou la même signification. Les nombreux cas de polymorphisme ou quasi-polymorphisme que l'on relève en français ne peuvent que compliquer le choix et l'agencement des structures grammaticales dans l'élaboration d'une progression pédagogique rationnelle et efficace. Les cas de polymorphisme les plus troublants intéressent en particulier les structures interrogatives.

Nous savons qu'il y a deux constructions équivalentes pour formuler des questions nécessitant une réponse affirmative ou négative:

(1) Est-ce qu'il est ici?
(2) Est-il ici?

Il existe aussi deux autres tournures qui introduisent une nuance stylistique:

(3) Il est ici?

qui peut exprimer la surprise, l'émotion, etc. et

(4) Il est ici, n'est-ce pas?

qui impliquerait plutôt une certitude de la part du locuteur. Il y a trois façons de formuler des questions destinées à évoquer des renseignements précis et contenant un pronom interrogatif. La grammaire transformationnelle a démontré d'un manière convaincante qu'on aboutit a une description plus cohérente d'une langue et plus conforme à l'intuition qu'en a le sujet parlant si on la conçoit sous la forme de transformations appliquées dans un ordre rigoureux sur un nombre restreint de phrases de base (*kernel sentences*). Ainsi sera-t-il plus utile de déduire les questions contenant un pronom interrogatif en partant de phrases déclaratives correspondantes. On appliquera ensuite une série successive de règles dotées de grande puissance générative et explicative. Non seulement ces règles produisent-elles toutes les questions grammaticalement correctes mais elles révèlent aussi les rapports qui lient plusieurs aspects superficiellement indépendants de la structure de la langue. Nous déduirons donc deux séries de questions en partant de deux phrases déclaratives différemment constituées du point du vue syntaxique:

(1a) Jean va *à Paris.* (1b) Il achète *le livre.*

Ces deux phrases diffèrent dans la constitution du sujet, qui est un groupe nominal (en l'occurrence un nom propre) pour (1a) et un pronom personnel pour (1 b), ainsi que dans la nature du complément, qui est complément de lieu pour (1a) mais complément d'object direct pour (1b). Une première transformation remplace le complément par le pronom interrogatif approprié:

(2a) Jean va *où?* (2b) Il achète *quoi?*

Une deuxième transformation transpose le pronom interrogatif à la position initiale. Les questions qui résultent de l'application de cette transformation ne

s'entendent que dans certains patois français, en particulier les parlers acadiens de la Louisiane; en français standard elles seraient entachées d'incorrection:

(3a) *Où* Jean va? (3b) *Quoi* il achète?

Deux autres transformations produisent les deux tournures que proposent la plupart des manuels. Il s'agit respectivement de l'antéposition de *est-ce-que* devant le sujet et l'inversion du sujet s'il contient un pronom personnel. S'il contient un nom, il est necéssaire d'introduire un pronom, qui subira ensuite l'inversion:

(4a) Où *est-ce-que* Jean va? (4b) Qu'*est-ce qu'*il achète?
(5a) Où Jean va-t-*il*? ou Jean où va-t-*il*? (5b) Qu'achète-t-*il*?

Notons aussi que dans certains cas il est possible de partir de questions ayant la forme (3a) et (3b), en inversant le sujet, pour aboutir à:

(6a) Où va *Jean*? (6b) Qu'achète *Jean*?

Cette tournure est peu productive car l'inversion n'est possible que si le sujet contient un nom et si le verbe est à la forme simple. Ainsi des questions telles que *Ou ont habité vos parents?* ou *Qu'a dit Jean?* ne sont guère acceptables.

L'enseignant, se trouvant obligé de choisir parmi trois ou quatre variantes, est en droit de demander au linguiste des critères de sélection sûrs et simples. Remarquons qu'en se référant à la grammaire normative l'enseignant serait assuré d'une réponse fort simple: seulement des questions telles que (5a) et (5b) seraient indiquées comme parfaitement «correctes». Mais puisque nous supposons un enseignant qui vise à l'acquisition par ses étudiants du comportement normal des Français cultivés, il ne peut avoir recours à une telle solution. D'ailleurs l'application du critère de correction est parfaitement légitime mais il n'exclut que les constructions (3a, 3b), qui sont plutôt dialectales, et à la rigueur (2a, 2b), que l'on pourrait qualifier de familières. Il reste encore à choisir entre (4a, 4b) et (5a, 5b). Il ne s'agit pas en fait d'un choix où l'on ne retiendrait qu'une des variantes, car toutes les variantes devront éventuellement faire partie des connaissances actives de l'étudiant, mais plutôt de l'établissement d'une progression pédagogique. La question n'est pas: «Quelle structure interrogative faut-il présenter?» mais «Quelle structure interrogative faut-il présenter d'abord?» Nous proposons trois critères de sélection: la *fréquence*, la *complexité*, et l'*extensivité*.

A titre indicatif voici la distribution statistique relevée par B. Pottier: Type 2 (*Jean va où?*), douze exemples; Type 5 (*où va Jean?*), trois exemples; Type 4 (*où est-ce que Jean va?*), soixante-dix-huit exemples.

Come la linguistique ne vise qu'à la description du langage en tant que système de signes, elle ne pourrait légitimement prétendre élucider les mécanismes internes qui régissent l'identification des signes linguistiques par l'auditeur (décodage) ou leur production par le locuteur (encodage). C'est à la psychologie qu'il faut s'adresser pour une compréhension plus profonde de ces mécanismes, une compréhension qui sera peut-être plus pertinente pour la

préparation de materiau pédagogique et l'élaboration de techniques que les apports de la linguistique. Mais les psychologues viennent seulement d'aborder sérieusement le domaine de l'apprentissage du langage, et en particulier l'apprentissage d'une seconde langue chez les adolescents et les adultes; pour comparer la complexité relative de deux structures nous sommes forcés de partir de considérations purement linguistiques ou de faire appel à l'expérience pédagogique dont nous ne connaissons que trop bien la subjectivité.

Des deux questions suivantes:

(7) *Est-ce que* le facteur voit le chien?

(8) Le facteur voit-*il* le chien?

c'est (7) qui paraît la plus simple au premier abord: il s'agirait tout simplement de préposer *est-ce que,* marque de l'interrogation. Or, on aboutit à une description plus cohérente de la syntaxe du francais – plus précisément, on peut traiter par des processus communs la dérivation des phrases interrogatives et des propositions subordonnées – si l'on suppose que (7) est derivée de la phrase déclarative correspondante (*Le facteur voit le chien*) par deux transformations. D'abord l'application de la transformation «emphatique» nous donne:

(9) C'est que le facteur voit le chien;

puis par l'application de l'inversion sujet-verbe, que l'on applique également pour produire (8), nous aboutissons à

(10) Est-ce que le facteur voit le chien?

Naturellement ni le sujet parlant ni l'étudiant ne sont nécessairement sensibles à ces processus internes et pourraient interpréter (7) tout simplement par la pré-position de *est-ce que.* Il resterait néanmoins à déterminer par une série d'experiences rigoureuses si (7) s'acquiert plus rapidement et avec moins de peine que (8) ou vice-versa.

Ce qui rend les questions dites «à inversion» plus complexes c'est la réduplication du sujet et les changements de formes que ceci entraîne lorsque le sujet est un groupe nominal plutôt qu'un pronom:

(11) Le facteur voit le chien.

(12) Le facteur *il* voit le chien.

(13) Le facteur voit-*il* le chien?

mais

(14) Il voit le chien.

(15) Voit-*il* le chien?

et

(16)* Voit le facteur le chien?

Nous avons vu toutefois que l'inversion d'un groupe nominal est quelquefois admissible, parfois même plus «idiomatique» que la réduplication:

(17a) Que fait le facteur? (17b) Le facteur que fait-il?

(18a) Où est ton père? (18b) Où ton père est-il?

Il est évident que tout ceci ne fait qu'accroître l'embarras du choix.

Extensivité

Lorsque deux structures ou deux formes A et B sont possibles dans certains contextes et une seule des deux dans tous les contextes on dit que la dernière est *extensive* par rapport à la première. Il est évident que de deux variantes c'est la variante extensive que l'on enseignera d'abord. Des deux structures interrogatives considerées absolument correctes en français c'est la tournure contenant *est-ce que* qui est nettement extensive. D'abord on ne peut employer l'inversion à la première personne du singulier du présent indicatif que dans un nombre restreint de locutions steréotypées comme *suis-je, vais-je, dis-je, ai-je* et *puis-je* (où d'ailleurs on se sert d'une forme spéciale opposée à *je peux*):

(19) Est-ce que je le prends? *Le prends-je? [1])
(20) Est-ce que j'arrive? *Arrive-je? (Arrivé-je?)

Deuxièmement l'inversion n'est pas permise quand le pronom interrogatif assume la fonction de sujet et remplace un nom inanimé (chose).

(21) Qu'est-ce qui ennuie le facteur?
(22) *Que ennuie le facteur?

Par ailleurs, comme nous l'avons montré ci-dessus, il faut, pour l'inversion, distinguer entre les phrases dont le sujet contient un pronom ou une phrase nominale. Pour les phrases interrogatives dont le sujet contient une phrase nominale l'inversion n'est permise en général que là où le pronom interrogatif est *que* fonctionnant comme complément d'objet direct. Nous opposons ci-dessous les deux tournures dans les questions contenant les pronoms interrogatifs *qui* et *que*, complément d'objet direct à valeur animé (humain) et inanimé (chose).

A. Sujet = Phrase nominale

(23) Qui est-ce que le facteur voit? *Qui voit le facteur? ou
Qui le facteur voit-il? ou
Le facteur qui voit-il?

(24) Qu'est-ce que le facteur voit? Que voit le facteur? ou
Que le facteur voit-il? ou
Le facteur que voit-il?

B. Sujet = pronom

(25) Qui est-ce qu'il voit? Qui voit-il?
(26) Qu'est-ce qu'il voit? Que voit-il?

Comparons aussi l'inversion et la pré-position de *est-ce que* dans des questions contenant les pronoms interrogatifs *qui* et *que*, sujet à valeur animé et inanimé respectivement.

---

[1]) Le symbole *signifie que la phrase est soit hypothétique, soit inadmissible.

A. Complément = phrase nominale

(27) Qui est-ce qui voit le facteur? Qui voit le facteur?

(28) Qu'est-ce qui ennuie le facteur? *Que ennuie le facteur?

B. Complément = pronom

(29) Qui est-ce qui le voit? Qui le voit?

(30) Qu'est-ce qui l'ennuie? *Que l'ennuie?

Nous concluerons de cette démonstration que les questions caracterisées par la pré-position de *est-ce que* représentent une structure grammaticale extensive et qu'elles sont régies par une série de règles plus simples que leurs concurrentes. C'est ce qui explique leur plus grand emploi dans la langue courante et ce qui suggère qu'elies devraient être presentées les premières à l'exclusion, du moins au stade initial, de toutes les autres structures interrogatives. On pourrait toutefois présenter ces dernières dans les locutions stéréotypées comme *Comment allez-vous?, Ça va?, Puis-je vous aider?* Mais on ne pourrait recommander la pratique actuelle qui consiste à présenter tantôt l'une, tantôt l'autre de ces deux tournures.

Acquisitions actives et acquisitions passives.

Dans l'enseignement des langues ce n'est que récemment que l'on a commencé à distinguer entre la connaissance passive d'une langue et un contrôle automatique de ses structures et de son vocabulaire. En observant de plus près l'apprentissage du langage dans des conditions naturelles (apprentissage de la langue maternelle par l'enfant, situations bilingues et multilingues, création de sabirs, etc.) on a constaté qu'il n'était pas du tout exclu qu'un contrôle purement passif d'une grande partie des structures et du vocabulaire d'une langue statisfît les besoins de la communication. Cette distinction entre acquisitions actives et acquisitions passives est la clef du problème de la variation linguistique. Plutôt que d'exposer l'élève a une multiplicité de structures et de mécanismes dont la fonction dans l'économie totale de la langue est presque identique, ne vaudrait-il pas mieux effectuer un choix et indiquer que certains d'entre eux seront destinés à l'acquisition active et d'autres à la simple appréhension passive. Au stade initial, par exemple, seulement les questions formées par l'antéposition de *est-ce que* seraient retenues pour la présentation systématique et intensive; les questions à inversion seraient incorporées dans des exercices destinés à entraîner l'étudiant à la compréhension auditive. A l'étape intermédiaire (qui resterait à être définie individuellement pour chaque niveau: cours destinés aux enfants, aux adolescents, aux adultes, etc.) les deux tournures seraient présentées en vue d'une acquisition active et on introduirait un troisième type, les tournures familières comme *Il dit quoi? Il arrive quand?* pour l'identification passive.

Si on ne veut pas compliquer davantage l'enseignement du français, langue déjà assez difficile pour l'anglophone, il est essentiel d'ériger une norme pédagogique qui régisse la forme de chaque élément de vocabulaire et qui suggère le

choix des structures fondamentales dont on prétend faire acquérir un contrôle actif à l'élève. Cette norme, il faudrait l'établir en partant d'une description minutieuse du style soutenu des Français cultivés car il n'y a rien de plus choquant que l'emploi de formes considerées familières par un étranger qui n'a pas encore acquis un contrôle parfait de la prononciation et des traits paralinguistiques (gestes, démarche, etc.). Par contre il faudrait familiariser l'étudiant avec les formes de la conversation courante, réduites du point de vue de la substance phonique, et qui pour cette raison présentent de sérieux problémes de compréhension.

Mais reconnaître qu'on ne peut pas imposer à tous les Français les mêmes habitudes de prononciation, le même choix de mots et une seule façon d'employer les structures grammaticales pour s'exprimer, n'est pas permettre tous les usages et les incorrections. Dans la mesure où il prétend suivre les conseils formulés par Descartes dans son *Discours de la méthode* («Diviser les difficultés en autant de parcelles qu'il se pourra pour les mieux résoudre ...») et qu'il entreprend de doser et de graduer le matériau pédagogique pour que l'élève parvienne à *comprendre* et à parler la langue le plus vite possible, le professeur est normatif, mais les normes qu'il propose ne devraient avoir rien en commun avec celles, désuètes et chimériques, que nous proposent les nouveaux Défenseurs de la Langue Française.

Albert Valdman
Department of Linguistics
Indiana University
Bloomington, Indiana/USA

REFERENCES

1 Dubois, J. *Grammaire structurale du français.* Paris, 1965.
2 Langacker, Ronald W. French interrogatives: A transformational description. *Language*, 41 (1965), 587–600.
3 Martinet, André. *A functional view of language.* Oxford, 1962.
4 Politzer, Robert L. *Teaching French: an introduction to applied linguistics.* New York, 1961.
5 Valdman, Albert. *Applied linguistics: French; A guide for teachers.* (S. Belasco, ed.) Boston, 1961.